


# La Educación Inclusiva en los colegios de zonas rurales

J. Antonio Callado Moreno<sup>1\*</sup>, M<sup>a</sup> Dolores Molina Jaén<sup>2</sup>, Eufrasio Pérez Navío<sup>3</sup>, Javier Rodríguez Moreno<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Department Pedagogy, University of Jaén, Spain {[juanancamo@hotmail.com](mailto:juanancamo@hotmail.com)}

<sup>2</sup>Department Pedagogy, University of Jaén, Spain {[lomolin@hotmail.com](mailto:lomolin@hotmail.com)}

<sup>3</sup>Department Pedagogy, University of Jaén, Spain {[epnavio@ujaen.es](mailto:epnavio@ujaen.es)} 

<sup>4</sup>Department Pedagogy, University of Jaén, Spain {[fjavier.rodriguez.moreno.edu@juntadeandalucia.es](mailto:fjavier.rodriguez.moreno.edu@juntadeandalucia.es)} 

Recibido el 5 Diciembre 2014; revisado el 6 Diciembre 2014; aceptado el 30 Enero 2015; in press el 15 Abril 2015; publicado el 15 Julio 2015.

DOI: 10.7821/naer.2015.4.120

## RESUMEN

Desde que España apostó por el desarrollo de una escuela inclusiva, donde todos los alumnos, con independencia de sus particularidades personales, pueden ser escolarizados en colegios ordinarios, recibiendo en la mayoría de los casos, un apoyo dentro del aula donde está integrado para poder así paliar las necesidades educativas que se pudiesen presentar; ha sido tema de estudio si el principio de inclusión se está desarrollando de forma satisfactoria. Nuestro estudio ha querido indagar, si en los colegios situados en zonas rurales, llevan a cabo el desarrollo de este principio, y una vez puesto en práctica, con qué estrategias lo desarrollan. Para ello se ha elaborado un cuestionario para distribuirlo entre los docentes de Educación de Infantil y Primaria de la zona geográfica situada en la Sierra Sur de la provincia de Jaén, contexto evidentemente agrícola, donde la mayoría de la población vive del cultivo del olivar y la recolección de la aceituna. Debido al extenso territorio, se ha acotando nuestra investigación a colegios situados en núcleos urbanos con no más de mil quinientos habitantes. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el ámbito rural no aprovecha su contexto para favorecer procesos de inclusión y sigue desarrollando propuestas simplemente integradoras.

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN INCLUSIVA, ESCUELAS RURALES, N.E.E. Y PROFESORADO

## 1 INTRODUCCIÓN

Una educación de calidad, de la que todos podamos ser partícipes activos, es un objetivo compartido por los agentes vinculados con el proceso formativo del alumnado. Este objetivo constituye una preocupación que ha estado presente desde hace mucho tiempo en el ámbito escolar y ha motivado profundas reformas educativas, tanto en las regiones y países desarrollados como los que están en vías de desarrollo (Muntaner Guasp, 2010; 2013).

En el contexto académico actual, vemos lo insolidario e injusto que resulta marginar al alumnado, ya sea con discapacidades severas (López-Torrijo & Santiago Mengual-Andrés, 2014) o leves y lo peligroso que es desde el punto de vista social, orientarlo a un proceso de exclusión. Detrás de un educando que no ha conseguido plenamente las competencias educacionales, existe una serie de causas (Carro et al., 2014), que pueden y deben ser consideradas como una responsabilidad compartida por todos, con consecuencias en el devenir educacional de toda la población. La educación inclusiva surge tras la necesidad de buscar un modelo educativo que realmente responda a las demandas y necesidades educativas de todas las personas (López Melero, 2004), es decir, crear un marco escolar respetuoso con la persona.

Así mismo, es necesario ajustar los componentes del proceso escolar para beneficio de los educandos puesto que son los destinatarios finales, junto con autoridades educativas, docentes, familias y comunidad en general (Itzcovich, 2012), los que deben estar implicados en este proceso, que debe ser objetivo prioritario de las instituciones educativas.

Lo que caracteriza la educación inclusiva es que valora la diversidad y respeta las diferencias individuales presentes en cualquier comunidad de aprendizaje. Reconoce a su vez que estas diferencias están vinculadas tanto a factores sociales, educativos y culturales como a las competencias que cada sujeto posee. Va a propiciar un proceso dinámico, abierto y sobre todo participativo. El carácter dinámico en el que se ve envuelto el quehacer educativo conlleva que cada centro escolar, en función del contexto en donde está inmerso (urbano o rural), desarrolle un proyecto educativo propio, que responda (Monge Alvarado & Monge Alvarado, 2009), tanto a su realidad socio-cultural como a la diversidad de su alumnado. La Educación Inclusiva debe recoger cuatro premisas, que inevitablemente le van a dar su razón de ser: La inclusión como un derecho humano; la inclusión como el camino para alcanzar la igualdad educativa; toda persona tiene derecho a ser educado con sus iguales y el contexto cultural donde vive; y la sociedad debe de garantizar todos los derechos del niño, incluido su inclusión en un marco escolar normalizado (Leon Anaya, 2010).

En definitiva, como manifiestan Blooth & Ainscow (2002), se debe entender la Educación Inclusiva como un proceso que aumenta la participación del alumnado en los currículos, la cultura y en el devenir académico, y a su vez produce una

\*Por correo postal, dirigirse a:

Universidad de Jaén, Departamento de Pedagogía  
Edificio C5, despacho 234. Buzón nº 19, Campus Las Lagunillas s/n  
23071 Jaén (España)

reducción de su exclusión. Además, como señala Verdugo Alonso (2009):

La educación inclusiva es un proceso de cambio que va lentamente abriendo las puertas de la tolerancia hacia todos los alumnos mediante el desarrollo de estrategias y procesos que ordenan las maneras de atender con eficacia a los mismos. (p. 25)

Por todo ello, en la investigación que hemos desarrollado, se ha pretendido conocer el concepto que el profesorado de los centros rurales de la Sierra Sur de Jaén tiene sobre el principio de inclusión y sobre todo las metodologías que desarrollan para su consecución, entendiendo que un contexto rural puede ayudar a este principio por las características propias de dicho contexto.

## 2 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, ¿UNA REALIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y LEGISLATIVO ACTUAL?

En el marco educativo actual es evidente la presencia de educandos con diversas potencialidades y necesidades dentro de las aulas. Desde la aprobación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, la escolarización e integración del alumnado con necesidades educativas (N.E.E.), en centros escolares ordinarios se hace cada vez más evidente. Es necesario que se sigan desarrollando políticas que regulen la educación inclusiva, que ahonden en el discurso de la diferencia y la diversidad como valor y no el déficit (Kim (2013).

El sistema de intervención que se desarrolla en la actualidad es el de la integración educativa (Avramidis & Norwich, 2002), en donde el alumnado con necesidades educativas específicas se encuentra escolarizado en centros ordinarios, pero siendo atendidos por especialistas tanto dentro como fuera de su aula de integración, en función de los servicios de apoyo que requiera. El artículo 74 de la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo (MEC, 2006) manifiesta que la escolarización del alumnado con necesidades educativas se regirá por los principios de normalización e inclusión. Este enfoque, potencia la idea de escuela inclusiva, atendiendo al alumnado teniendo en cuenta sus potencialidades y necesidades.

Además, la Orden de 25 de julio (CEJA, 2008), por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía -Comunidad Autónoma donde se ha llevado a cabo la investigación- en sus disposiciones iniciales manifiesta que las medidas curriculares y organizativas para atender a la diversidad deberán contemplar la inclusión escolar y social, y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que impida al alumnado alcanzar los objetivos de la educación básica y la titulación correspondiente. En el capítulo segundo de dicha Orden, en el artículo 4, punto cuatro aclara que la atención al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo se realizará ordinariamente dentro de su propio grupo. Cuando dicha atención requiera un tiempo o espacio diferente, se hará sin que suponga discriminación o exclusión de dicho alumnado que puede presentar diversidad (intelectual, déficit visual, auditivo o discapacidad motora), trastornos de desarrollo (hiperactividad, autismo, Síndrome de Asperger, mutismo selectivo, etc.), dificultades de aprendizaje (discalculia evolutiva, dislexia, disgrafia, etc.), alta capacidad intelectual o que se hayan incorporado tardíamente al sistema educativo (larga enfermedad, inmigrantes, etc.). De lo dicho anteriormente, se deduce que es necesario un profesorado lo suficientemente

capacitado como para atender a las diversas necesidades educativas de su alumnado (Aisncow, 2001; Álvarez Castillo & González González, 2008). En un marco escolar caracterizado por la homogeneización de la enseñanza, la educación inclusiva constituye un reto, puesto que debemos entender y tener conocimiento de nuestras experiencias, teniendo un marcado acento las tradiciones de zonas rurales, ya que va a contribuir a lo que somos y a cómo entendemos el mundo (Adamson, 2012).

Sin embargo, en un estudio realizado por Llorent García & López Aguaga, (2012), el profesorado opina, en su mayoría (85,7%), que el alumnado con necesidades educativas específicas debería estar escolarizado en las aulas ordinarias a tiempo parcial y para determinados refuerzos o apoyos, debería salir al aula de apoyo a la integración para ser atendido por especialistas, debido a la escasa formación inicial que tienen los docentes en Atención a la Diversidad. Pero, a pesar de su escasa formación en atender a este tipo de educandos, se muestran preparados, capaces y con ganas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la respuesta emitida por los docentes se exponía la importancia de las aulas específicas en centros ordinarios, manifestando también que la integración en el aula ordinaria tenía un carácter trascendental para su integración social. Así mismo, un 57,1% del profesorado, no conoce el término de "educación inclusiva", dando unas definiciones excesivamente superficiales y hay un número elevado de docentes (Arranz Márquez, 2008) que no están satisfechos con los procesos y procedimientos inclusivos que se llevan a cabo. Además, Palomares Ruiz & Gonzalez López (2012), nos indican que la respuesta a la diversidad en los centros pasa inevitablemente, por la estructuración de situaciones de enseñanza y aprendizaje variados y flexibles, que permitan el máximo número de alumnado (Broderick, et al., 2010) acceder a un nivel de competencias máximo.

Como podemos ver, se sigue detectando algunas prácticas propias de tiempo pasados, que ya creíamos que se habían superado y, evidentemente, contrarias a la normativa actual. Es básico un cambio de actitud del profesorado (Haq & Mundia 2012). Por su parte, en la Orden del 25 de julio (CEJA, 2008) donde se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, establece que se entiende por inclusión, y no es más que integrar plenamente al educando con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria. En la actualidad, se han vencido muchas resistencias hacia la Educación Inclusiva, como la accesibilidad a las aulas ordinarias, la recepción de profesionales de la educación, etc., aunque todavía persisten ciertas metodologías que se pueden considerar como discriminatorias (CERMI, 2010).

Pero la sociedad actual debe potenciar el desarrollo de centros inclusivos, donde se valore la diversidad de contextos, donde se facilite y patrocine la diversidad cultural así como que se apueste por potenciar las tradiciones del educando (Townsend & Fu, 2001; Harris, Misk & Attig, 2004; Fernández González, 2011; Palomares Ruiz & González López, 2012). Lo que se pretende es que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga una vertiente individual, con un marcado carácter de interacción social. El alumnado con necesidades educativas específicas tiene esta capacidad de aprendizaje en función de sus peculiaridades, que debemos potenciar con unas estrategias metodológicas, tal y como manifiesta Barton (2009):

La lucha por la igualdad y por un mundo no opresivo, no discriminatorio, radica en el hecho de que va más allá de la propia cuestión de la discapacidad y se centra

más bien en el establecimiento y el mantenimiento de un mundo social en el que las personas experimenten la realidad de los valores inclusivos y de las relaciones (p. 174).

La Educación Inclusiva es un proceso que va a entrañar la transformación de las escuelas para atender a todo el alumnado, llevándose a cabo este proceso educativo en todos los contextos, sin distinción alguna, y no va a afectar solamente el marco escolar, sino que se debe incluir a la familia, como primer agente educador y a toda la comunidad educativa en general, como agente socializador (Vega Fuente & Garin Casares, 2012). Por consiguiente *“la Educación Inclusiva no es una cuestión marginal, sino que va a ser crucial para lograr una educación de calidad de todo el alumnado y para el desarrollo de sociedades más inclusivas”* (UNESCO, 2008:3).

### 3 EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ZONAS RURALES

No podemos considerar inclusión las prácticas que actualmente segregan, excluyen y clasifican al alumnado (Glazzard, 2014) perpetuando un modelo del déficit desde las legislaciones (Glazzard, 2013) que presentan un modelo contradictorio en el desarrollo de los decretos al efecto, especialmente de aquellos educandos que además de presentar un determinado hándicap, viven en una zona rural que podría ser un problema añadido en relación a alcanzar los servicios necesarios para paliar o minimizar sus diferencias de aprendizaje con respecto a sus iguales. Así, dicho contexto rural, puede ser un factor que interfiera en su adecuada integración social, de ahí se deduce que se está apostando por una educación que fortalece la igualdad de oportunidades educativas, en consonancia con la evolución que se está presentando en países de nuestro entorno (Alonso Parreño & Araoz Sánchez-Dopico, 2011).

El territorio rural todavía existen elementos que lo diferencian de otros territorios más urbanizados, aunque en la mayoría de nuestros contextos haya una clara tendencia a “urbanizar la ruralidad” (Boix, 2011) y el aula multigrado no queda ajena a estas transformaciones. Sin embargo, desde la escuela se pueden construir puentes pedagógicos “de doble sentido” entre el currículo oficial y el currículum real que nos ofrece este contexto.

La diversidad dentro de la propia heterogeneidad del aula multigrado, ha sido siempre una de sus características más destacables, y concretamente la diversidad (Trianes et al., 2003), de edades que simultáneamente es atendida por un docente, ya sea tutor, especialista, etc. en el marco de lo que podemos llamar prácticas pedagógicas inclusivas, haciéndose más visible en los centros rurales por su apertura a la comunidad educativa. Por ello, no es en absoluto exagerado afirmar, tal y como dice I Gelis (2004) que las escuelas rurales de este país han ayudado a la vinculación del alumnado con el medio, han reforzado la cultura local y han contribuido a crear vida en el pueblo para todos sus habitantes; teniendo en cuenta el respeto hacia la cultura rural, la población campesina y la diversidad, aunque a veces también superando las limitaciones propias de su contexto. Así mismo, también presentan aspectos positivos como son la heterogeneidad cronológica y la menor ratio (Bustos, 2010) que hacen posible los buenos resultados del alumnado de centros rurales en Andalucía, y suponen una ayuda determinante al principio de inclusión del alumnado de N.E.E. en estos centros y aulas.

Por otra parte, si evaluamos los efectos de los programas de formación que incluyen estrategias para fomentar las prácticas inclusivas junto con las preguntas filosóficas sobre las competencias de los futuros docentes, nos encontramos con resultados que indican un cambio positivo en el repertorio de las competencias de los participantes (Forlim et al., 2009), lo que implica un apoyo decisivo para el principio de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros y aulas con profesores eficientes que utilizan metodologías inclusivas, y en el que la eficacia de la colaboración y la gestión de las conductas disruptivas se ha demostrado (Sharma y col., 2012). Es básico un cambio de actitud del profesorado (Haq & Mundia, 2012) y unos directores comprometidos (Praisner, 2003).

### 4 PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de las consideraciones de Mc Millan & Schumacher (2005) para formular los problemas de investigación educativa y, para situar nuestro trabajo, nos hemos planteado *¿Los docentes del área geográfica estudiada, desarrollan en su proceso de enseñanza-aprendizaje la educación inclusiva?*

*Objetivo general de la investigación:*

Determinar si el profesorado desarrolla el principio de inclusión en relación al alumnado con necesidades educativas específicas.

*Objetivos específicos:*

Saber si el profesorado encuestado conoce el concepto de escuela inclusiva.

Conocer la metodología que utiliza el profesorado con el alumnado de necesidades educativas específicas en sus aulas.

Saber si el profesorado se considera formado para atender a este tipo de educandos.

### 5 METODOLOGÍA

#### 5.1 Contexto y participantes

La población objeto de estudio han sido los docentes de Educación Infantil y Primaria de los centros de la Sierra Sur de la provincia de Jaén. Siendo esta zona evidentemente rural, ya que la población subsiste trabajando en el campo a través del cultivo del olivar y en la recolección de aceituna. Para acotar más nuestra investigación solo participaron aquellos docentes que trabajaban en colegios de núcleos rurales de no más de mil quinientos habitantes. De esta forma se pretende verificar si se desarrolla una Educación Inclusiva con el alumnado de N.E.E.

El estudio se realizó durante el curso académico 2014-2015, contando con una población total de 123 docentes. Aunque, por lo motivos esgrimidos anteriormente, la muestra real fue de 40 docentes. Así, la distribución de los participantes en función de las variables de segmentación aportó los siguientes datos, “género”: “hombres” (N = 15, 37,5%), “mujeres” (N = 25, 62,5%); “edad”: “entre 20-30 años” (N = 4, 10,0%), “entre 31-40 años” (N = 11, 27,5%), “entre 41-50 años” (N = 12, 30,0%), “entre 51-60 años” (N = 8, 20,0%), “más de 60 años” (N = 5, 12,5%); “etapa en la que ejerce docencia”: “no contesta” (N = 1, 2,5%), “Infantil” (N = 5, 12,5%), “Primer ciclo de Educación

Primaria" (N = 9, 22,5%), "Segundo ciclo de Educación Primaria" (N = 12, 30,0%), "Tercer ciclo de Educación Primaria" (N = 13, 32,5%); "antigüedad como docente": "no contesta" (N = 3, 7,5%), "de 1-5 años" (N = 2, 5,0%), "de 6-10 años" (N = 10, 25,0%), "de 11-15 años" (N = 10, 25,0%), "de 16-20 años" (N = 7, 17,5%), "más de 20 años" (N = 8, 20,0%); "puesto que ocupa el maestro": "tutor" (N = 23, 57,5%), "maestro especialista en pedagogía terapéutica" (N = 5, 12,5%), "orientador" (N = 4, 10,0%), "equipo directivo" (N = 8, 20,0%).

## 5.2 Instrumento de recogida de información

Para recopilar la información necesaria para el desarrollo de nuestro estudio, se ha elaborado un cuestionario en base a tres dimensiones. La primera dimensión hace referencia a si el profesorado encuestado conoce el concepto de escuela inclusiva. En cuanto a la segunda, cuál es la metodología que utiliza a tal efecto y, por último, en la tercera dimensión, si se considera formado para atender a este tipo de educandos.

Para lo cual, se elaboró un cuestionario tipo Likert porque cumplía con la finalidad de nuestro estudio y, su objetividad, cumplía una función clave de servir de nexo de unión entre los objetivos de investigación y la realidad de la población estudiada (De Lara Guijarro y Ballesteros Velázquez, 2007). La escala se planteó con cuatro opciones de respuesta: "desfavorable" (D = 1), "menos favorable" (MEF = 2), "favorable" (F = 3) y "muy favorable" (MUF = 4). Además, el cuestionario cuenta con un bloque inicial que contiene cinco variables de segmentación y naturaleza nominal-dicotómica: "genero", "edad", "etapa en la que ejerce el docente", "antigüedad como docente" y "puesto que ocupa".

La validez de contenido confirmó los treinta y ocho ítems iniciales. Para la validez de constructo se aplicó la técnica multivariante del análisis factorial para reducir, estandarizar y validar la información recogida en el cuestionario aplicado a los maestros encuestados. El análisis factorial se ha realizado mediante el procedimiento de componentes principales (PrC) con fines confirmatorios. La determinación de la cantidad de factores se ha elaborado según el criterio de raíz latente de Kaiser-Meyer-Olkin. Posteriormente se ha aplicado la rotación varimax (máxima varianza) con normalización de Kaiser, tabla 1.

**Tabla 1.** Resumen estadístico del análisis factorial

Medida de adecuación muestral	Kaiser-Meyer-Olkin	0,131
	Chi-cuadrado aproximada	1396,931
Prueba de esfericidad de Bartlett	Gl	703
	Sig.	0
Varianza explicada total	Porcentaje	51430

En la tabla 2, con posterioridad a la rotación, se observa que la solución definitiva del análisis factorial contiene 3 factores, que integran los treinta y ocho de los ítems originalmente propuestos, los cuales explican un porcentaje de la varianza muy aceptable (51.430%), considerando el índice mínimo de discriminación en 0.5. La prueba de esfericidad de Bartlett confirma la existencia de factores subyacentes en la matriz de datos, debido al alto nivel de significación obtenido.

**Tabla 2.** Resumen estadístico de la solución factorial definitiva, después de la rotación

Dimensiones	Varianza explicada por factor	Ítem que integra cada factor
D1. Dominio vinculada a la inclusión del alumnado con N.E.E	12,15%	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13.
D2. Dominio vinculada a la inclusión en su centro educativo.	8,79%	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23.
D3. Dominio relacionado con la metodología inclusiva.	5,84%	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38.

El Alpha de Cronbach respecto a la totalidad de la escala fue de (0,815), las dos mitades aportaron, para los ítems impares una alpha de 0,852 y para los ítems pares un alpha de 0,852, quedando equilibrada la fiabilidad de los ítems pares respecto a los impares. La correlación total de elementos corregida osciló entre (ítems nº 28 0,913 > 0,901, ítems nº 12, 21, 29), por lo que no se redujo el número de ítems.

## 5.3 Resultados y discusión

A continuación analizaremos los datos obtenidos divididos en base a las tres dimensiones del cuestionario, así:

En relación a la 1ª Dimensión: "La inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas". Uno de los objetivos de nuestro estudio era comprobar si los docentes de las zonas rurales, desarrollan una educación inclusiva dirigida a los educandos con necesidades educativas especiales; y como se aprecia en los resultados presentados en la tabla 3, los docentes que trabajan en esta zona geográfica, están en la labor de desarrollar una educación evidentemente inclusiva, donde la integración en el aula ordinaria a tiempo parcial es la opción más demandada con una media del 2.88, aunque hay que reconocer que las diversas opciones de respuesta de los ítems que componen esta dimensión no obtienen, salvo excepciones, porcentajes evidentemente mayoritarios. Solamente va a obtener un porcentaje muy alto la pregunta acerca si los niños con discapacidad grave deben de estar a tiempo completo en el aula de apoyo a la integración, donde los docentes manifiestan la necesidad de que estos educandos no se integren en el aula ordinaria, con una media del 2.48. Aunque exponen que tienen una formación adecuada para atender educativamente a estos niños y en sus tutorías abordan la inclusión, no saben diferenciar claramente lo que es integración e inclusión.

**Tabla 3.** Valores de la dimensión vinculada con la inclusión del alumno con necesidades educativas específicas

Ítem	Frecuencias	Media	Desviación típica	Máximo y mínimo	Moda
El alumnado con N.E.E. en un centro rural debe estar en el aula ordinaria.	D: 4 MEF: 17 F: 13 MU: 6	2.53	0.87	MÁX: 4 MÍN: 3	2
El alumnado con N.E.E. en un centro rural debe estar en el aula de apoyo a la	D: 7 MEF: 19 F: 12	2.23	0.80	MÁX: 4 MÍN:	2

integración.	<b>MU:</b>	2			2	
El alumnado con N.E.E. en un centro rural debe estar escolarizado entre el aula ordinaria y la de apoyo a la integración.	<b>D:</b> <b>MEF:</b> <b>F</b> <b>MUF:</b>	1 14 14 11	2.88	0.85	MÁX: 4 MÍN: 2	2
El alumnado de un centro rural con discapacidad grave debe estar a tiempo completo en aulas de apoyo a la integración.	<b>D:</b> <b>MEF:</b> <b>F</b> <b>MU:</b>	8 8 21 3	2.48	0.90	MÁX: 4 MÍN: 1	3
El alumnado con N.E.E. de un contexto rural debería de estar matriculado en los colegios ordinarios.	<b>D:</b> <b>MEF:</b> <b>F</b> <b>MU:</b>	1 9 21 9	2.95	0.74	MÁX: 4 MÍN: 2	3
Al atender al alumnado de un centro rural con N.E.E. se deja de prestar atención al resto.	<b>D:</b> <b>MEF:</b> <b>F</b> <b>MU:</b>	17 10 13 0	1.90	0.87	MÁX: 4 MÍN: 2	1
Mi centro rural sirve de puente para integrar al alumnado con N.E.E. en su contexto.	<b>D:</b> <b>MEF:</b> <b>F</b> <b>MU:</b>	1 10 22 7	2.78	0.83	MÁX: 4 MÍN: 3	3
Las familias de mi alumnado tiene un concepto positivo sobre que sus hijos estén estudiando con alumnado con N.E.E.	<b>D:</b> <b>MEF:</b> <b>F</b> <b>MU:</b>	0 9 27 4	2.88	0.56	MÁX: 4 MÍN: 3	3
Mi acción tutorial aborda con las familias el proceso de inclusión del alumnado con N.E.E.	<b>D:</b> <b>MEF:</b> <b>F</b> <b>MU:</b>	1 8 27 4	2.85	0.62	MÁX: 4 MÍN: 1	3
Creo que tengo suficiente formación para desarrollar la inclusión en el aula.	<b>D:</b> <b>MEF:</b> <b>F</b> <b>MU:</b>	1 11 24 4	2.78	0.66	MÁX: 4 MÍN: 2	3
Estoy de acuerdo con la legislación que regula el principio de inclusión.	<b>D:</b> <b>MEF:</b> <b>F</b> <b>MU:</b>	0 17 18 5	2.70	0.68	MÁX: 4 MÍN: 1	3
Es diferente el concepto de N.E.E. en mi zona rural que en otro contexto.	<b>D:</b> <b>MEF:</b> <b>F</b> <b>MU:</b>	5 12 22 1	2.48	0.75	MÁX: 4 MÍN: 2	3
El concepto de inclusión es sinónimo del de integración.	<b>D:</b> <b>MEF:</b> <b>F</b> <b>MU:</b>	8 16 15 1	2.23	0.80	MÁX: 4 MÍN: 1	2
Sumatoria final factor 1	$\Sigma$ MEDIA=2.59		$\Sigma$ DESV.=0.84			
	$\Sigma$ MODA=2.5					

El comportamiento de las opiniones es bastante heterogéneo (dispersión), según ponen de manifiesto las diferentes desviaciones típicas, además la respuesta más elegida es “favorable” (F). Solo hay un ítem que queda escasamente considerado, con una media de 1.90, éste hace referencia que al atender al alumnado de un centro rural con N.E.E. se deja de prestar atención al resto; sin embargo, la sensibilidad de la media ante puntuaciones extremas nos lleva a considerar la desviación típica (0,90), el máximo y mínimo (1-4) y la moda

(3), estadísticos que ponen de manifiesto la dispersión y heterogeneidad de las opiniones en dicho ítem.

Con respecto a la 2ª Dimensión: “La inclusión en su centro educativo” y como podemos observar en la tabla 4, se presenta una gran dispersión en las respuestas emitidas, aunque se puede determinar que se desarrolla una educación propiamente inclusiva, aunque las respuestas a favor en relación con las contrarias estén muy reñidas, como se puede ver en el ítem nº 14 con una media del 2.38. A pesar de que se intenta poner en marcha un proceso integrador de dichos alumnos en un contexto normalizado, el proceso inclusivo propiamente dicho no ha llegado a calar plenamente en la escuela de hoy. Los cinco primeros ítems abordan el organigrama del colegio ante la atención de los educandos con N.E.E., a pesar de ser las respuestas mayoritarias las vinculadas a la inclusión, con unas medias que oscilan entre el 2.95 del ítem 5 y el 2.15 del ítem 2, las opciones de respuesta desfavorable o medianamente favorable tienen unos resultados muy similares a los anteriores.

**Tabla 4.** Valores de la dimensión vinculada con la inclusión en su centro

Ítem	Frecuencias	Media	Desviación típica	Máximo y mínimo	Moda
Mi centro rural desarrolla una educación inclusiva -Alumnado con N.E.E. a tiempo completo en aula ordinaria.	<b>D:</b> 4 <b>MEF:</b> 17 <b>F</b> 19 <b>MU:</b> 0	2.38	0.66	MÁX: 4 MÍN: 2	3
El alumnado con N.E.E. de mi centro rural está a tiempo completo en el aula de especial.	<b>D:</b> 9 <b>MEF:</b> 16 <b>F</b> 14 <b>MU:</b> 1	2.15	0.86	MÁX: 4 MÍN: 3	2
Solo el alumnado con discapacidad grave de mi centro rural está en el aula de apoyo a la integración.	<b>D:</b> 1 <b>MEF:</b> 14 <b>F</b> 14 <b>MU:</b> 11	2.38	0.70	MÁX: 4 MÍN: 3	3
El refuerzo educativo de mi centro rural se lleva a cabo en el aula ordinaria.	<b>D:</b> 3 <b>MEF:</b> 15 <b>F</b> 19 <b>MU:</b> 3	2.55	0.74	MÁX: 4 MÍN: 3	3
En mi centro rural se programa conjuntamente el docente de P.T. con los equipos docentes que tienen alumnado con N.E.E.	<b>D:</b> 1 <b>MEF:</b> 9 <b>F</b> 21 <b>MU:</b> 9	2.95	0.74	MÁX: 4 MÍN: 2	3
El Proyecto educativo de mi centro rural planifica la educación inclusiva.	<b>D:</b> 1 <b>MEF:</b> 10 <b>F</b> 19 <b>MU:</b> 10	2.93	0.85	MÁX: 4 MÍN: 1	3
El Plan de Atención a la diversidad de mi centro rural tiene como finalidad la educación inclusiva.	<b>D:</b> 0 <b>MEF:</b> 10 <b>F</b> 22 <b>MU:</b> 8	2.95	0.83	MÁX: 4 MÍN: 3	3
En las programaciones de ciclo de mi centro rural se da una respuesta al alumnado con N.E.E.	<b>D:</b> 0 <b>MEF:</b> 7 <b>F</b> 24 <b>MU:</b> 9	3.05	0.63	MÁX: 4 MÍN: 2	3
El equipo directivo de mi centro	<b>D:</b> 1				

rural apuesta por la educación inclusiva.	<b>MEF:</b> 13 <b>F:</b> 16 <b>MU:</b> 10	2.85	0.89	<b>MÁX:</b> 3 4 <b>MÍN:</b> 1	La evaluación contribuye a respetar las capacidades de todo el alumnado.	<b>D:</b> 0 <b>MEF:</b> 13 <b>F:</b> 18 <b>MU:</b> 9	2.88	1.85	<b>MÁX:</b> 4 4 <b>MÍN:</b> 2	2					
La administración educativa oferta suficiente formación a los docentes de centros rurales sobre la inclusión.	<b>D:</b> 2 <b>MEF:</b> 9 <b>F:</b> 26 <b>MU:</b> 3	2.73	0.75	<b>MÁX:</b> 3 4 <b>MÍN:</b> 2	Utilizo materiales que tengan en cuenta la atención a la diversidad.	<b>D:</b> 2 <b>MEF:</b> 7 <b>F:</b> 21 <b>MU:</b> 10	2.98	0.80	<b>MÁX:</b> 4 4 <b>MÍN:</b> 3	3					
Sumatoria final factor 2 $\Sigma$ MEDIA=2.6 $\Sigma$ DESV.=0.76 $\Sigma$ MODA=2.9															
<p>En relación a los documentos de centro y a la implicación de los órganos unipersonales a la hora de poner en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo; se debe manifestar que hay una adecuada planificación a la hora de abordar la intervención educativa de estos educandos en los diferentes niveles de concreción curricular, tanto en la normativa desarrollada por la administración educativa, como en los diferentes documentos que hacen referencia a la atención de estos niños, según manifiestan los docentes encuestados.</p> <p>El comportamiento de las opiniones es menos heterogéneo, si lo comparamos con el factor anterior (dispersión), según ponen de manifiesto las diferentes desviaciones típicas, la respuesta más elegida es “Favorable” (B). Sin embargo, la sensibilidad de la media ante puntuaciones extremas nos lleva a considerar la desviación típica media de 0.76, el máximo y mínimo (3-4, 2-4) y la moda (3), estadísticos que ponen de manifiesto cierta heterogeneidad de las opiniones.</p> <p>Falta camino por recorrer en cuanto al desarrollo de la educación inclusiva de forma mayoritaria y de esta forma “desarrollar una educación inclusiva en el alumnado con N.E.E. a tiempo completo en aula ordinaria”, y “para que estos alumnos no estén a tiempo completo en el aula de especial cuando tengan una discapacidad grave”, a la vista de los resultados obtenidos.</p> <p>En cuanto a la 3º Dimensión: “La Metodología inclusiva” y según los datos de la tabla 5, los docentes desarrollan una metodología de trabajo encaminada a la puesta en práctica de una educación inclusiva, a pesar de que la mayoría de los docentes utilizan un único libro de texto para todos los alumnos, con una media de 2.50; es significativo el establecimiento en sus aulas del trabajo cooperativo, tan importante para el desarrollo académico de los alumnos con N.E.E., como se manifiesta en el ítem 25, así como el desarrollo del trabajo por proyectos como una estrategia metodológica para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin olvidarnos que la utilización de las TIC está en el repertorio de recursos de la mayoría de maestros.</p>						<p>Utilizo un único libro de texto para todo mi alumnado.</p> <p>El modelo de competencias favorece el trabajo en un aula inclusiva.</p> <p>Trabajar por proyectos o tareas es una metodología adecuada en un aula inclusiva.</p> <p>Las diferencias entre mi alumnado son utilizadas como una riqueza en el proceso educativo.</p> <p>Utilizo las TIC como metodología inclusiva en mi aula.</p> <p>Mi experiencia docente la aprovecho para promover acciones a favor del principio de inclusión.</p> <p>Los docentes de mi centro rural desarrollan recursos propios para promover la inclusión.</p> <p>Mi centro rural cuenta con suficientes recursos materiales para favorecer la inclusión.</p> <p>Mi centro rural cuenta con suficientes recursos personales para favorecer la inclusión.</p> <p>Realizo periódicamente cursos de formación sobre las N.E.E.</p> <p>Veo necesarias las Adaptaciones Curriculares en mi aula ordinaria.</p>					<b>D:</b> 8 <b>MEF:</b> 8 <b>F:</b> 20 <b>MU:</b> 4	2.50	0.93	<b>MÁX:</b> 4 4 <b>MÍN:</b> 2	3
						<b>D:</b> 0 <b>MEF:</b> 10 <b>F:</b> 22 <b>MU:</b> 8	2.95	0.67	<b>MÁX:</b> 4 4 <b>MÍN:</b> 2	3					
						<b>D:</b> 0 <b>MEF:</b> 11 <b>F:</b> 20 <b>MU:</b> 9	2.95	0.71	<b>MÁX:</b> 4 4 <b>MÍN:</b> 3	3					
						<b>D:</b> 0 <b>MEF:</b> 10 <b>F:</b> 21 <b>MU:</b> 9	2.98	0.69	<b>MÁX:</b> 4 4 <b>MÍN:</b> 3	3					
						<b>D:</b> 0 <b>MEF:</b> 4 <b>F:</b> 26 <b>MU:</b> 10	3.15	0.58	<b>MÁX:</b> 4 4 <b>MÍN:</b> 2	3					
						<b>D:</b> 0 <b>MEF:</b> 5 <b>F:</b> 25 <b>MU:</b> 10	3.13	0.60	<b>MÁX:</b> 4 4 <b>MÍN:</b> 1	3					
						<b>D:</b> 0 <b>MEF:</b> 6 <b>F:</b> 26 <b>MU:</b> 8	3.05	0.59	<b>MÁX:</b> 4 4 <b>MÍN:</b> 2	3					
						<b>D:</b> 0 <b>MEF:</b> 8 <b>F:</b> 24 <b>MU:</b> 8	3.00	0.64	<b>MÁX:</b> 4 4 <b>MÍN:</b> 3	3					
						<b>D:</b> 1 <b>MEF:</b> 4 <b>F:</b> 28 <b>MU:</b> 7	3.03	0.62	<b>MÁX:</b> 4 4 <b>MÍN:</b> 1	3					
Sumatoria final factor 3 $\Sigma$ MEDIA=2.94 $\Sigma$ DESV.=0.78 $\Sigma$ MODA=2.93															
						<b>D:</b> 4 <b>MEF:</b> 8 <b>F:</b> 20 <b>MU:</b> 8	2.80	0.88	<b>MÁX:</b> 4 4 <b>MÍN:</b> 2	3					
						<b>D:</b> 1 <b>MEF:</b> 8 <b>F:</b> 19 <b>MU:</b> 12	3.05	0.78	<b>MÁX:</b> 4 4 <b>MÍN:</b> 2	3					
Sumatoria final factor 3 $\Sigma$ MEDIA=2.94 $\Sigma$ DESV.=0.78 $\Sigma$ MODA=2.93															
Mi enseñanza la planifico teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje de todo el alumnado.	<b>D:</b> 1 <b>MEF:</b> 12 <b>F:</b> 19 <b>MU:</b> 8	2.85	0.77	<b>MÁX:</b> 4 4 <b>MÍN:</b> 3											

Los últimos cuatro ítems de la dimensión abordan la disposición de recursos tanto materiales como personales, para dar respuesta educativa a este alumnado, manifestando los

docentes de manera muy esclarecedora que en los centros de las zonas rurales cuentan con dichos recursos; la frecuencia más demandada sigue siendo la favorable pero con porcentajes muy superiores a los obtenidos hasta ahora. Como nota llamativa, es curioso que gran número de docentes realicen periódicamente formación acerca de necesidades educativas especiales, teniendo una media del 2.80.

El comportamiento de las opiniones es bastante heterogéneo, según ponen de manifiesto las diferentes desviaciones típicas (1).

## 6 CONCLUSIONES

Después de más de dos décadas de apuestas legislativas y administrativas, que deberían haber definido la labor docente del profesorado en relación a la educación inclusiva, ésta no termina de implementarse en la práctica diaria de nuestros docentes, de manera generalizada, vivimos un simulacro de inclusión, debemos eliminar las barreras culturales que ponen freno al concepto de inclusión y hace de este un mero simulacro en el aula (López et al, 2014) aunque sí un poco más en los contextos rurales. Muchos familiares de estos niños/as y la administración han hecho una labor importante, pero que no es del todo suficiente debido a que no han logrado que el profesorado, desde las propuestas de educativas establecidas, haya desarrollado un proceso de enseñanza-aprendizaje encaminado a la inclusión, en la práctica en el aula (Chiner y Cardona 2013).

Nuestros datos, según los objetivos propuestos, y los resultados obtenidos, confirman como otras investigaciones, llevadas a cabo a partir de estudios internacionales (Ainscow, 2001; Levison, Sutton & Winstead, 2009; Jeffery & Troman, 2013; Adderley & et al., 2015), y otros muchos a nivel nacional (Arranz Márquez, 2008, Llorent García & López Azuaga, 2012), aunque en unos contextos más generales, constatan que es necesaria mayor implicación por parte de los docentes para que de esta manera se pueda llevar a cabo de forma mayoritaria una educación inclusiva. El docente rural, por lo observado en este estudio, tiene una disposición favorable pero quizás le falte cierta iniciativa. No obstante, es considerable el esfuerzo que están realizando los docentes para poner en funcionamiento este proceso educativo, que necesita de un cambio metodológico, dejando atrás la enseñanza tradicional, que impide la inclusión y normalización de los educandos con N.E.E.

Más concretamente, comprobamos como los resultados de la dimensión que sondea sobre la necesidad de la inclusión del alumnado con N.E.E., no alcanza valores contundentes, según muestran, en el profesorado de la escuela rural, eso que pensamos que a su favor cuentan con que el contexto debería facilitar esta situación.

Así mismo en el tratamiento de la inclusión en su centro educativo, el profesorado de nuestro estudio, da una respuesta formal y solo teórica, y todavía no se ha generalizado la inclusión en el aula para todo el alumnado, alcanzando valores más altos en el cuestionario, los aspectos formales, como son la programación y las propuestas de cara a la Administración y manteniendo el aula de integración como solución a una situación de equidad educativa.

En el apartado en concreto de la metodología, está claro que el libro de texto es el que marca la pauta de actuación en el aula, con lo que es totalmente incompatible el trabajo por competencias, que manifiesta el profesorado. Es muy llamativo como conviven todavía las adaptaciones curriculares y que sea

uno de los ítems con valores más altos. Si es un profesorado que se forma, como afirma, y que cuenta con recursos personales y materiales, resulta contradictorio no ver un cambio definitivo en el tratamiento de la metodología dentro del aula. Del mismo modo, los libros de texto no ofrecen situaciones de aprendizaje contextualizados y, como se ha demostrado en otras ocasiones (Pro & Rodríguez, 2010), los procesos de contextualización permite la mejora en la calidad del aprendizaje. Así mismo, comentan que utilizan las TIC, pero conviven con los libros de texto y las adaptaciones curriculares; sin implementar actuaciones que supongan una liberación de los mismos (Molina Jaén & Pano Ramalho, 2013).

Para lo cual, proponemos el desarrollo de una escuela inclusiva, profundizando en los siguientes aspectos que a fin y al cabo va a ser el soporte de la metodología inclusiva:

- Planificar el proceso educativo teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje de todo el alumnado de la clase (Llorent García & López Azuaga, 2012).

- Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque cooperativo, según establecen autores como Dyson (2010).

- La evaluación debe respetar las capacidades de todo el alumnado, incluido el de N.E.E. (Raffo, 2009).

- Es importante utilizar los recursos teniendo en cuenta la atención a la diversidad (Torres González, 2012) para la mejora de la convivencia escolar (Herrera & Bravo, 2012).

- Perrenoud (2004) manifiesta que el modelo de competencias va a favorecer el trabajo en un aula, y por qué no, también en el aula donde se desarrolla el modelo inclusivo.

- Trabajar por proyectos o tareas (Pacte, 2000) es una metodología adecuada en el aula inclusiva, y con las TIC en todas sus dimensiones: juegos (Herrero et al., 2014), propuestas curriculares, etc.

- Utilizar las diferencias entre los educandos como una riqueza en el acto educativo (Llorent García & López Azuaga, 2012).

Poner en práctica el proceso inclusivo es un tema muy controvertido y complejo, llegando incluso no ser entendido (Ainscow, Both & Dyson, 2006) y en muchos casos siendo un elemento de tensión. Como se ha podido comprobar en el apartado "Context and participants", la muestra final ha sido de 40 participantes, lo que demuestra la poca implicación del profesorado en los procesos de inclusión y la vieja creencia de que la inclusión es responsabilidad única y exclusiva de los departamentos de orientación. Para poder avanzar en el planteamiento que desarrollamos y atender adecuadamente a la diversidad, se debe de formar al profesorado para ello y, siguiendo los planteamientos de Vigo Arrazola & Soriano Bozalongo (2014), se debe hacer extraño lo familiar y familiar lo extraño. Hacer extraño el trabajo que se realiza nos lleva a pensar y a reflexionar; y hacer normal lo extraño forma parte del proceso de cambio. En esta representación, la creatividad orienta la interpretación de la respuesta educativa a las peculiaridades y necesidades de los educandos en las aulas con una forma de trabajo más inteligente (Jeffrey & Troman, 2013), que empieza por potenciar formas alternativas de actuación, de ver la discapacidad o el fracaso. La experimentación sobre prácticas creativas en educación (Beach & Bagley, 2012; Craft & Jeffrey, 2008; Jeffrey & Troman, 2009; Woods, 2002; Woods & Jeffrey,



1996; Broderick, et al., 2010) puede contribuir a entender y desarrollar una educación para todos/as, superando la complejidad de cualquier situación educativa.

Chappell y Craft (2011), manifiestan que el aprendizaje creativo es la primera piedra para desarrollar un proceso de cambio escolar que puede desembocar en una educación para todos/as sin distinción de sus peculiaridades de aprendizaje. Pero antes, y como hemos ido comentando anteriormente, se deberían superar una serie de dificultades para la puesta en marcha de una educación inclusiva, como la falta de formación inicial y continua del profesorado, la insuficiente coordinación entre los planes de estudio y las demandas reales o, la permanencia de directrices generales de corte horizontal, enfocadas hacia un tratamiento homogéneo y unificador.

Además en contextos rurales donde es tan importante la figura del director es obligado su liderazgo en apoyo a una escuela rural inclusiva y al equipo de apoyo (Jones, et al., 2013) y que involucre a su vez a todo el profesorado del centro especialista o no.

No obstante a la luz de este trabajo, en un contexto rural, sería necesario profundizar en otras investigaciones en aspectos como es el apoyo al aula del profesorado (PT), la utilización de las TIC como propuesta metodológica para avanzar en las propuestas inclusivas y, como se debería aprovechar este contexto rural -con mayor relación entre los ciudadanos y, por lo tanto, de más heterogeneidad en el aula- para que la inclusión y no la integración se favorecieran.

## REFERENCIAS

- Adamson, B. (2012). International Comparative studies in teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 28(7), 641-648. doi: 10.1016/j.tate.2012.02.003
- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106-121. doi:10.1080/08856257.2014.964580
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de la práctica. In M. Ainscow (Ed.), *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (pp. 109-142). Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, D. (2006). *Improving school, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Alonso, M. J., & Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Ediciones Cinta. Retrieved from [http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU\\_new/Impacto%20de%20la%20C.6.pdf](http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU_new/Impacto%20de%20la%20C.6.pdf)
- Alvarez, J. L., & Gonzalez, H. (2008). La investigación en educación intercultural. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 215, 263-278.
- Arranz, M. L. (2008). *Proceso y procedimientos de evaluación inclusivos en contextos educativos*. Informa-Centros. Proyecto de Investigación Educativa. Consejería de la Comunidad de Madrid.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). las actitudes de los profesores hacia la integración/inclusión: una revisión de la literatura. *Revista Europea de la educación para necesidades especiales*, 17(2), 129-147.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Beach, D., & Bagley, C. (2012). The weakening role of education studies and the retooling of Swedish teacher education. *Oxford Educational Review*, 38, 287-303. doi:10.1080/03054985.2012.692054
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(2), 13-23.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D. K. (2010). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194-202. doi:10.1207/s15430421tip4403\_3
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Carro, A., Lima, J. A., Hernández, F., & León, A. K. (2014). Educar sin excluir. Una experiencia de educación inclusiva en el estado de Tlaxcala, México. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 1(7), 140-162.
- CERMI (2010). *Los jóvenes con discapacidad en España. Informe de situación 2010*. Madrid: Cinca. Retrieved from [http://www.intersocial.es/images/stories/pdf/jovenes\\_con\\_discapacidad.pdf](http://www.intersocial.es/images/stories/pdf/jovenes_con_discapacidad.pdf)
- Chappel, K., & Craft, A. (2011). Creative learning conversations: producing living dialogic spaces. *Educational Research*, 53(3), 363-385. doi:10.1080/00131881.2011.598663
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. doi:10.1080/13603116.2012.689864
- Craft, A., & Jeffrey, B. (2008). Creativity and performativity in teaching and learning: Tension, dilemmas, constraints, accommodations and synthesis. *British Educational Research Association*, 34(5), 577-584. doi:10.1080/01411920802223842
- De Lara, E., & Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en Educación Social*. Madrid: UNED.
- Dyson, A. (2010). Changes in special education theory from an English perspective. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 3(1), 69-84.
- Fernández, A. (2011). La escuela inclusiva: realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2).
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Gelis, J. F. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(3), 1-13.
- Glazzard, J. (2013). Una interrogación crítica de los discursos contemporáneos relacionados con la educación inclusiva en Inglaterra. *Revista de Investigación en Necesidades Educativas Especiales*, 13(3), 182-188. doi:10.1111/1471-3802.12018
- Glazzard, J., & Dale, K. (2013). Trainee teachers with dyslexia: personal narratives of resilience. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 26-37. doi:10.1111/j.1471-3802.2012.01254.x
- Glazzard, J. (2014). From Integration to Inclusive Education in England: Illuminating the Issues Through A Life History Account. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 9(1).
- Haq, F. S., & Mundia, L. (2012). Comparison of Brunei preservice student teachers' attitudes to inclusive education and specific disabilities: Implications for teacher education. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 366-374. doi:10.1080/00220671.2011.627399
- Harris, R., Miske, S., & Attig, G. (2004). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments*. Bangkok: UNESCO.
- Herrera, L., & Bravo, I. (2012). Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context. *New Approaches in Educational Research. NAER*, 1, 13-21. doi:10.7821/naer.1.1.13-21
- Herrero, D., del Castillo, H., Monjelt, N., García-Varela, A. B., Checa, M., & Gómez, P. (2014). Evolution and natural selection: learning by playing and reflecting. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(3), 26-33. doi:10.7821/naer.3.1.26-33
- Itzcovich, G. (2012). Inclusión educativa en contextos de segregación espacial. *Alas para la equidad. Órgano Informativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo de México*, 4(38).
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2009, September). Creative and Performativity practices in primary schools: a Foucauldian perspective. In *BERA annual Conference 2009*. Symposium conducted at the meeting of BERA, Manchester. Retrieved from: <http://oro.open.ac.uk/21364/2/BJ-Cr%2BPerf-BERA09-Ed-online.pdf>
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2013). Managing creative teaching and performative practices. *Thinking skills and creativity*, 9(0), 24-34. doi:10.1016/j.tsc.2013.01.003
- Jones, P., Forlim, Ch., & Gillies, A. (2013). The Contribution of Facilitated Leadership to Systems Development for Greater Inclusive. *Practices international journal of whole schooling*, 9(1), 60-74.
- Kim, Y. W. (2013). Inclusive Education in Korea: Policy, Practice, and Challenges. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 10(2), 79-81. doi:10.1111/jppi.12034
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado, 04/05/2006).
- León, N. (2010). *De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva el caso del instituto Herbert*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Levison, B. A. U., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education Policy as a practice of Power. Theoretical Tools, *Ethnographic Methods, Democratic Options. Educational Policy*, 23(6), 767-795. doi:10.1177/0895904808320676



- Llorent, V. J., & López Azuaga, R. (2012). Demandas de la formación del profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 27-34.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López-Torrijó, M., & Mengual-Andrés, S. (2014). Students with Severe, Permanent Disabilities and Their Educational Inclusion in Spain. *International Education Studies*, 7(2), 91. doi:10.5539/ies.v7n2p91
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363(1), 256-281. doi:10.4438/1988-592XRE-2012-363-180
- Mc Millan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Education.
- Molina, Mª D., & Pano, A. (2013, November). Incidencia del uso de las TIC en las aulas de NEE. In *I Encontro Internacional e Educação Especial: Contributos para a Intervenção*. Coimbra, Portugal.
- Monge, M., & Monge, M. A. (2009). Innovación educativa cuerpos, mentes y aprendizajes diversos: La clase de Educación Física como modelo de una educación inclusiva en Costa Rica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 1115-136.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. In P. Arnáiz Sánchez, M. D. Hurtado, & F. J. Soto (Coords.), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2-24. Retrieved from <http://congreso.tecnoneet.org/actas2010/docs/jjmuntaner.pdf>.
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de educación*, 63, 35-49.
- Orden del 25 de julio, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, número 167, de 22/08/2008).
- PACTE (2000). Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems of a research project. In A. Beeby, D. Ensinger, & M. Presas (Eds.), *Investigating translation* (pp. 99-106). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- Palomares, A., & González, A. C. (2012). La educación inclusiva del alumnado con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. *Educar*, 48(2), 267-283.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Praisner, C. (2003). Attitudes of Elementary School Principals toward the Inclusion of Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-146. doi:10.1177/001440290306900201
- Pro, A., & Rodríguez, J. (2010). Aprender competencias en una propuesta para la enseñanza de los circuitos eléctricos en Educación Primaria. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 28(3), 385-404.
- Raffo, C. (2009). Education and Poverty: Mapping the Terrain and Making the Links to Educational Policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 341-358. doi:10.1080/13603110802124462
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (Boletín Oficial del Estado, 16/03/1985).
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlín, C. (2012). Medir la eficacia del profesor para implementar prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Necesidades Educativas Especiales*, 12(1), 12-21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Torres, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 45-70.
- Townsend, J., & Fu, D. (2001). Paw's story: A loatian refugee's lonely entry into American literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(2), 104-114.
- Trianes, M., Blanca, M., García, J., & Sánchez, A. (2003). Competencia social en alumnos con necesidades educativas especiales: Nivel de inteligencia, edad y género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 325-338.
- UNESCO (2008). *48th session of the international conference on education. Inclusive education: The way of the future*. Genova: UNESCO.
- Vega, A., & Garín, S. (2012). Nuevos maestros y maestras para una eficaz educación inclusiva. *Indivisa*, 13, 104-120.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio escolar desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Vigo, B., & Soriano, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado. Experiencias de investigación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 30-45.
- Woods, P. (2002). Teaching and learning in the new millenium. In C. Day, & C. Sugrue (Eds.), *Developing teaching and teachers: international research perspectives* (pp. 73-91). London: Falmer.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (1996). *Teachable moments. The art of teaching in primary schools*. Buckingham: Open University Press.

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. **Este artículo en español no es la versión original del mismo, sino únicamente su traducción.** Si quiere citar este artículo, por favor, consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.